
LA IMPLEMENTACIÓ D'UNA NOVA GRAMÀTICA PEDAGÒGICA: OBSTACLES I OPORTUNITATS A PARTIR DE L'EXPERIÈNCIA AL QUEBEC FRANCÒFON*

IMPLEMENTING A NEW PEDAGOGICAL GRAMMAR: OBSTACLES AND OPPORTUNITIES FROM THE EXPERIENCE IN FRANCOPHONE QUÉBEC

MARIE NADEAU
Université du Québec à Montréal
nadeau.marie@uqam.ca

Resum: La qualitat de la llengua francesa al Quebec és un tema sensible i que està constantment d'actualitat a causa de la situació sociolingüística del francès a l'Amèrica del Nord. En aquest article, que tracta de la implementació d'una nova gramàtica a les escoles del Quebec (província francòfona del Canadà) per millorar el nivell de l'alumnat en el domini de la seva llengua, s'esbossen les dificultats inherents al sistema ortogràfic francès per explicar en quins aspectes l'ortografia requereix per part de l'escriptor el domini d'un bon nombre de nocions gramaticals simplement per dominar-la. A continuació, es defineixen les grans línies d'aquesta nova gramàtica i el que la distingeix de la gramàtica tradicional. En darrer terme, s'aborda la història del procés d'implementació de la renovació gramatical a l'escola, per mitjà de programes oficials però també a través de la seva implementació sobre el terreny, la qual cosa necessàriament condueix al problema de la formació del professorat de primària i secundària. Per últim, es presenten les possibles solucions sorgides de la recerca i alguns consells dirigits a les persones que s'interessen per la renovació pedagògica en l'ensenyament de la gramàtica.

Paraules clau: gramàtica, ensenyament, francès escrit, formació del professorat, currículum.

Abstract: The quality of the French language in Quebec is a very sensitive topic that is always of interest because of the sociolinguistic situation of French in North America. This paper focuses on the implementation of a new grammar in Quebec's schools, a French-speaking province of

(*) Traducció del francès de Núria Camps.

Canada, in order to raise the students' level of their written language. Orthographic difficulties inherent to the French language will first be outlined to clarify the reason why the mastery of many grammatical concepts just for spelling is necessary. Then, key aspects of this new grammar will be defined and distinguished from the traditional grammar. The implementation of this new grammar is finally addressed from two points of view: the official programs on the one hand, and the practices in the classroom on the other hand, which inevitably leads to the issue of teacher training. Potential solutions emerging from research and some advice are presented in conclusion for those interested in the renewal of grammar teaching.

Key words: grammar, teaching, written French, teacher training, curriculum.



1. CONTEXTUALITZACIÓ

Des de l'estranger, moltes persones veuen el Canadà com un ideal de bilingüisme, un país on tothom pot expressar-se en una o altra llengua oficial (el francès i l'anglès), sense judicis de valor, en igualtat de condicions. Ara bé, en aquest país no hi ha res oficialment bilingüe. En la majoria de les províncies canadenques, la vida es desenvolupa íntegrament en anglès, a excepció d'algunes zones en les quals els francòfons han de lluitar constantment amb els poders públics per rebre els serveis en francès. Els bilingües constitueixen una minoria: el 2011, el 9,7% dels ciutadans canadencs fora del Quebec afirmaven que podien mantenir una conversa en les dues llengües oficials, mentre que al Quebec la proporció era del 42,6% (Lepage & Corbeil 2013). A més, segons aquest mateix estudi, les persones bilingües a les províncies fora del Quebec eren majoritàriament francòfones: el 87% dels francòfons eren bilingües, mentre que només el 6% dels anglòfons fora del Quebec ho eren.

Al Quebec, a la terra de la *Nova França* de l'època colonial, la vida es desenvolupa bàsicament en francès. Amb tot, és en aquesta província on la taxa de bilingüisme anglès-francès és la més alta: el 61% dels anglòfons del Quebec són bilingües, però també ho són el 38% dels francòfons (Lepage & Corbeil 2013).

Aquesta situació sociodemogràfica del francès al Canadà, sense incloure l'oceà anglòfon que representa el nostre únic estat veí, els Estats Units, fa que la supervivència de la llengua francesa continuï sent percebuda com a fràgil al Quebec i que molts franco-quebequesos se sentin com els gals del poble d'Astèrix, els darrers resistents contra el poder del Cèsar.

A aquest sentiment de fragilitat de la llengua francesa que es perpetua des de la conquesta britànica,¹ cal afegir, en les últimes dècades, els efectes de la globalització amb una immigració procedent d'arreu del món que planteja el problema de la francesització de les persones que s'estableixen al Quebec, sense comptar l'atracció de molts joves cap a l'anglès com a llengua franca. En aquest context, s'entén fins a quin punt la qualitat de la llengua francesa al Quebec és un assumpte sensible i està contínuament d'actualitat. La insatisfacció sobre el nivell de domini de la llengua entre els joves, alimentada amb cura pels mitjans de comunicació, crea pressió sobre el govern provincial responsable de l'educació, cosa que l'impulsa a actuar, sobretot si és recentment elegit, tot canviant el currículum de francès, sempre amb l'objectiu de redreçar la situació. D'aquesta manera, des de fa 20 anys, s'han succeït tres currículums de francès, tot i que el de 1979-1980 va estar en vigor durant 15 anys. En aquest article no tractarem el context sociopolític que ha portat a canvis curriculars, sinó que ens centrarem en la implementació de la renovació de l'ensenyament de la gramàtica a les escoles.

Abans d'abordar aquest tema, però, cal fer alguns aclariments, especialment per a la comprensió del lector no francòfon. Per a aquells que no estan necessàriament convençuts del valor de fer gramàtica a l'escola, presentem les dificultats inherents al sistema ortogràfic del francès, que requereixen que l'aprenent, quan escriu, hagi de conèixer molts conceptes gramaticals per dominar l'ortografia. A continuació, s'esbossen les grans línies de l'anomenada *nova gramàtica* i el que la distingeix de la gramàtica anomenada *tradicional*. En darrer lloc, s'aborda la història recent de la implementació de la renovació gramatical a l'escola per mitjà dels currículums oficials i també a través de la seva implementació sobre el terreny, i es repassen els obstacles trobats i algunes solucions possibles. A tall de conclusió, s'avancen alguns consells per a aquells que voldrien, al seu torn, implementar una renovació pedagògica en l'ensenyament de la gramàtica.

2. LA GRAMÀTICA: UNA NECESSITAT PER A LA PERSONA QUE ESCRIU EN FRANCÈS

Fer gramàtica és una tradició ben establerta en l'univers escolar francòfon, però no necessàriament en altres contextos. Als països anglòfons, l'ensenyament de la gramàtica està fortament qüestionat, ja que, segons els resultats de la metaanàlisi

1. La colònia de la *Nouvelle France* [Nova França] va passar a mans dels britànics el 1763, amb el Tractat de París.

realitzada per Graham & Perrin (2007), ensenyar gramàtica tindria un efecte negatiu en la qualitat dels textos. Però tot depèn de la forma d'ensenyar la gramàtica, com defensen Myhill & Watson (2014) o Ribas, Fontich & Guasch (2014).

Per a l'aprenentatge del francès escrit, però, aquesta qüestió no es planteja, a causa, per una banda, del gran nombre de nocions gramaticals que cal dominar per a una ortografia gramatical en gran mesura silenciosa i, per l'altra, de la gran dificultat que tenen els aprenents per escriure amb un nombre d'errors considerat acceptable en els exàmens de francès escrit a l'escola. Per mesurar aquesta dificultat, cal mencionar els resultats de la prova única d'escriptura de final d'educació secundària, després d'11 anys d'escolarització (alumnes de 17 anys): el percentatge de fracàs a la categoria *ortografia lèxica o d'ús i ortografia gramatical* va ser del 44% el 2010, segons un estudi del MELS [Ministeri d'Educació, Lleure i Esport del Quebec] (2012), que proporciona els resultats per a cada criteri. Durant la prova d'escriptura, els estudiants poden consultar diverses fonts (diccionari, conjugació, gramàtica) i disposen de tres hores per escriure un text de 500 paraules. El fracàs en la categoria *ortografia* correspon a dinou errors o més. Els altres criteris se superen infinitament millor.²

Què fa que l'ortografia francesa sigui tan difícil? Per què requereix tants coneixements de gramàtica? En moltes llengües amb sistema d'escriptura alfabètica, les marques morfològiques, com el nombre singular o plural, són presents per escrit si també són presents a l'oral. Sembla d'allò més normal. La situació és molt diferent en francès, una llengua en la qual la morfologia de l'escriptura és molt elaborada, sense contrapartida en l'oral. Per exemple, les oracions (1) i (2) es distingeixen en la forma oral únicament pel determinant (*la/les*), mentre que les marques de plural no es pronuncien (*-s* per a l'adjectiu i el substantiu, *-nt* per al verb):

- (1) *La petite fille chante*. [La nena petita canta] (singular)
- (2) *Les petites filles chantent*. [Les nenes petites canten] (plural)

Aquesta morfologia silenciosa del francès escrit³ és un repte únic per a la persona que l'escriu, en comparació amb altres sistemes ortogràfics.⁴ Atès que les categories gramaticals i les funcions intervenen en les normes de concordança, d'alguna manera la

2. L'any 2010 el 17% dels estudiants no va reeixir en la categoria *sintaxi i puntuació* i les taxes de fracàs per a les altres categories avaluades (pertinença de les idees, estructura, coherència, vocabulari) varien de l'1% al 7% només.

3. Quant a altres problemes d'homofonia relacionats amb la morfologia verbal, vegeu, per exemple, Brissaud & Chevrot (2011).

4. Altres llengües presenten aquest tipus de dificultats, encara que en menor mesura que el francès. Vegeu, per exemple, Van Gelderen (2006) sobre dues terminacions verbals del neerlandès i Vaca Uribe (2003) sobre els casos d'homòfons gramaticals en espanyol.

persona que escriu està condemnada a dominar la gramàtica per escriure correctament. De fet, fins i tot un adult expert que escriu cometrà errors a l'hora d'escriure si els seus recursos atencionals van més enllà de l'ortografia (Fayol, Largy & Lemaire 1994; Fayol, Hupet & Largy 1999). En resum, el control conscient, per mitjà dels coneixements explícits, és necessari per ortografiar en francès (Gombert 2006). També ajuda a regular el procés de comprensió en la lectura, tal com indiquen Gaux & Gombert (1999), que van observar vincles entre el nivell de consciència morfosintàctica explícita i l'habilitat lectora en l'alumnat de 12 anys.

3. CAP A UNA NOVA GRAMÀTICA A L'ESCOLA

3.1 LA GRAMÀTICA TRADICIONAL

En educació, és comú contraposar allò *nou* amb allò *tradicional*. L'ensenyament tradicional es defineix poques vegades, però sempre fa referència implícitament al que es fa normalment a l'aula (o la visió que en tenim), independentment del fet que les pràctiques tradicionals de la dècada de 1950 són molt diferents de les dels anys 2000. El mateix passa amb la gramàtica; definir la tradicional i la nova no és tan simple. Podem dir que des de fa 40 anys, en la realitat de l'aula han coexistit tots dos corrents, han evolucionat i s'han barrejat amb el temps, com testimonien Lebrun & Boyer (2004) en la seva anàlisi dels manuals de gramàtica en ús al Quebec entre el 1960 i el 2000. A més, segons Combettes (2011), les nocions tradicionals han romàs presents a tota la francofonia malgrat els diversos corrents de *renovació* de la gramàtica que van tenir lloc en el món de l'escola.

No obstant això, podem situar la gramàtica escolar tradicional en el corrent del que Chervel (1977) anomena la segona gramàtica escolar, al voltant de 1850. Més a prop temporalment, l'obra emblemàtica de la gramàtica tradicional és *Le bon usage* de Grevisse de 1936,⁵ i especialment, per a l'escola, la seva versió reduïda: el *Précis de grammaire française*⁶ (Grevisse 1939, 1a edició). Els complements circumstancials il·lustren bé els límits d'aquesta gramàtica. Particularment, aquesta obra en presenta disset tipus com les «principals circumstàncies marcades pel complement circumstancial», que inclouen les «circumstàncies» de preu, pes, part, acompanyament, material, oposició, finalitat, etc. (Grevisse 1993: 38, 29a edició). Així doncs, en aquesta gramàtica

5. Una dotzena edició del *Bon usage*, de 1980, va ser revisada per André Goosse, que en va modernitzar l'apartat gramatical, però aquesta obra constitueix, malgrat tot, el símbol de la gramàtica tradicional. En va aparèixer una quinzena edició el 2011.

6. El *Précis de grammaire française*, rebatejat *Le petit Grevisse*, passava per la 32a edició el 2010.

tradicional, les nocions es defineixen principalment sobre una base essencialment semàntica, encara que es proporcionen indicacions sintàctiques quan serveixen de procediment. La figura 1 presenta les definicions dels complements del verb, entre els quals el circumstancial, en un manual per a estudiants d'11-12 anys. És evident que no són definicions d'utilitat per als estudiants, però sí que ho seran el conjunt de preguntes per identificar les funcions gramaticals. Cal fer notar que les «circumstàncies» es redueixen al que pot tenir sentit per a l'estudiant (complements circumstancials de lloc, temps, manera, causa i conseqüència, que corresponen a les preguntes sobre on, quan, com i per què).

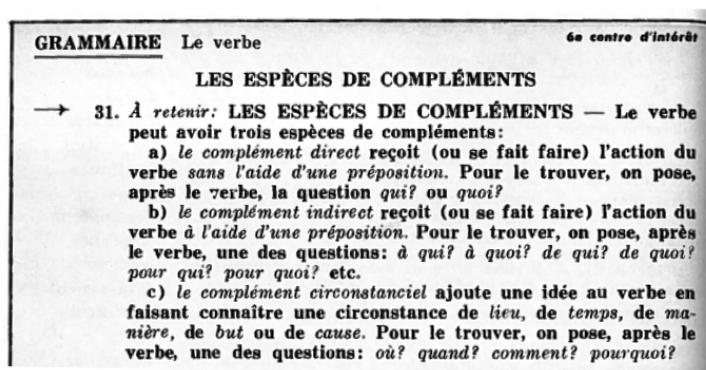


Figura 1: Definició dels complements del verb a la gramàtica tradicional (extret de: *Mon livre de français*, edicions École active, Montreal, 1964: 86)

Aturem-nos un moment en el complement circumstancial, el significat del qual sovint indueix els estudiants a cometre errors en oracions com la següent:

Ses parents habitent Montréal. [Els seus pares viuen a Mont-real.]

En aquesta oració, segons la gramàtica francesa tradicional, *Montréal* és el complement d'objecte directe del verb *habiter*, encara que indica un lloc (responen a una pregunta amb *on?*). El procediment tradicional, doncs, no és fiable.

A més, seguint la gramàtica tradicional francesa, no podem explicar el motiu pel qual alguns complements circumstancials són obligatoris i no es poden desplaçar per a la bona construcció de les oracions següents:

- (3) Max va à la campagne. [En Max va al camp.] (complement obligatori, no desplaçable)
- (4) *Max va. [*En Max va.]
- (5) *À la campagne, Max va. [*Al camp, en Max va.]

En canvi, altres complements circumstancials no són obligatoris i poden fins i tot desplaçar-se:

- (6) Max construit une maison *à la campagne*. [En Max construeix una casa *al camp*.]
- (7) Max construit une maison. [En Max construeix una casa.]
- (8) *À la campagne*, Max construit une maison. [*Al camp*, en Max construeix una casa.]

Les definicions de la gramàtica tradicional sovint resulten imprecises i incompletes però, sobretot, els alumnes les entenen tan malament que en última instància només se n'utilitzaven els procediments, en una mena de joc de preguntes i respostes que no permetia distingir si era un estudi artificios de la llengua o una anàlisi per aprendre llengua de veritat. En alguns casos, aquestes preguntes-respostes porten els estudiants a un terreny bastant surrealista de falsa comunicació, lluny del coneixement metalingüístic necessari per assolir una comprensió real del funcionament de la llengua (vegeu Nadeau & Fisher 2006, capítol 2).

Com que les crítiques a la gramàtica tradicional i els problemes que planteja a l'alumnat es remunten com a mínim a la dècada de 1970 (Genouvrier 1971; Milot & Primeau 1975; Poulin 1980), a poc a poc la necessitat d'una descripció gramatical més rigorosa per a l'escola va fer el seu camí, especialment perquè els avenços en lingüística ho permetien i perquè les propostes per a l'escola sorgides dels lingüistes estaven disponibles per a la gramàtica de l'oració (per exemple, Genouvrier & Peytard 1970).

3.2 LA NOVA GRAMÀTICA

Nascuda de la transposició didàctica de la lingüística estructural i de la gramàtica generativa dels anys 1960-70 pel que fa a la gramàtica de l'oració, la *nova gramàtica* només té de nou el nom. Aquesta gramàtica requeria, però, a l'entorn escolar, una etiqueta que la distingís de la gramàtica tradicional, ja que aquesta última no ha desaparegut completament de les aules, de manera que la designació de *nouvelle grammaire* continua. No obstant això, se l'anomena cada vegada més *grammaire actuelle* o *renovée*. Per a Vargas (2011), aquesta gramàtica de l'oració, introduïda a França a la dècada de 1970, és una veritable revolució per a la gramàtica escolar, amb noves nocions com la de *grup* i la de *manipulació sintàctica* (unes eines més formals que semàntiques). A més, «aquest tipus de gramàtica prefereix utilitzar les definicions morfosintàctiques de les categories gramaticals abans que les definicions semàntiques» (Lebrun & Boyer 2004: 156). La introducció del text i del discurs com a objectes d'anàlisi gramaticals a l'escola és posterior, ja que data de la dècada de 1990 i és, per a Vargas (2011), la «segona revolució» en la renovació de la gramàtica escolar.

Les nocions de *groupe*, de *phrase de base* i de *déterminant* il·lustren bé el rigor i el viratge cap a la sintaxi que la nova gramàtica introdueix, tres nocions que no existien a la gramàtica tradicional. La noció de *groupe* [grup] a la nova gramàtica és fonamental: introdueix un nivell d'organització de les paraules que permet percebre les regularitats i la recurrència (vegeu la figura 2), mentre que en la gramàtica tradicional es passava directament de l'oració a les paraules, unes darrere les altres, sense organització intermèdia. La *phrase de base* [oració de base], que és una oració declarativa, positiva, activa i neutra, és també fonamental (Chartrand *et al.* 1999). Serveix com un model abstracte per a la construcció d'oracions transformades i per descriure aquestes transformacions, per mitjà de la comparació del model de l'oració de base amb oracions reals (per exemple, oracions interrogatives, passives o oracions amb subordinades). La figura 3 en dona un exemple. En darrer terme, la noció de *déterminant* [determinant] agrupa en una única tipologia de paraules les velles categories dels articles i adjectius que no siguin qualificatius propis de la gramàtica tradicional (adjectius possessius, demostratius, indefinits, etc.) d'acord amb el seu funcionament sintàctic comú davant d'un nom (per exemple, *le livre*, *mes livres*, *ce livre*, *quelques livres*; *el llibre*, *els meus llibres*, *aquest llibre*, *alguns llibres*). Els adjectius (els antics adjectius qualificatius) no es comporten d'aquesta manera: **beau livre*, **grand livre* (**bonic llibre*, **gran llibre*) no formen grups nominals ben construïts, ja que els manca un determinant com a *mes gros livres* (els meus llibres grossos).

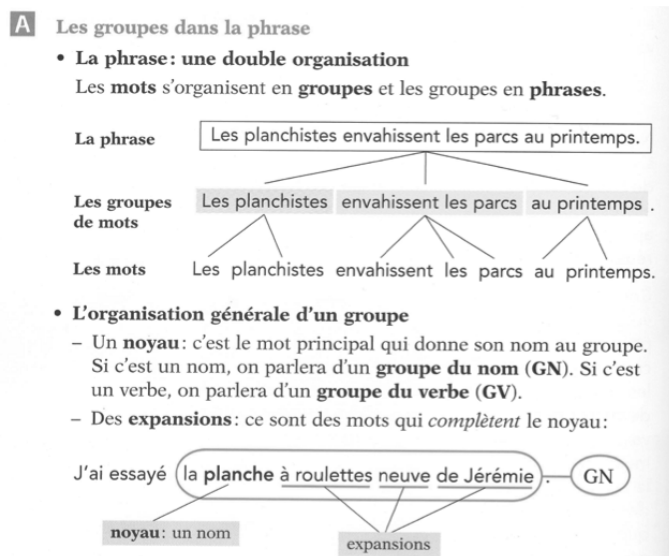


Figura 2: Definició d'un grup de paraules en una gramàtica de primària (Nadeau & Trudeau 2003: 214)

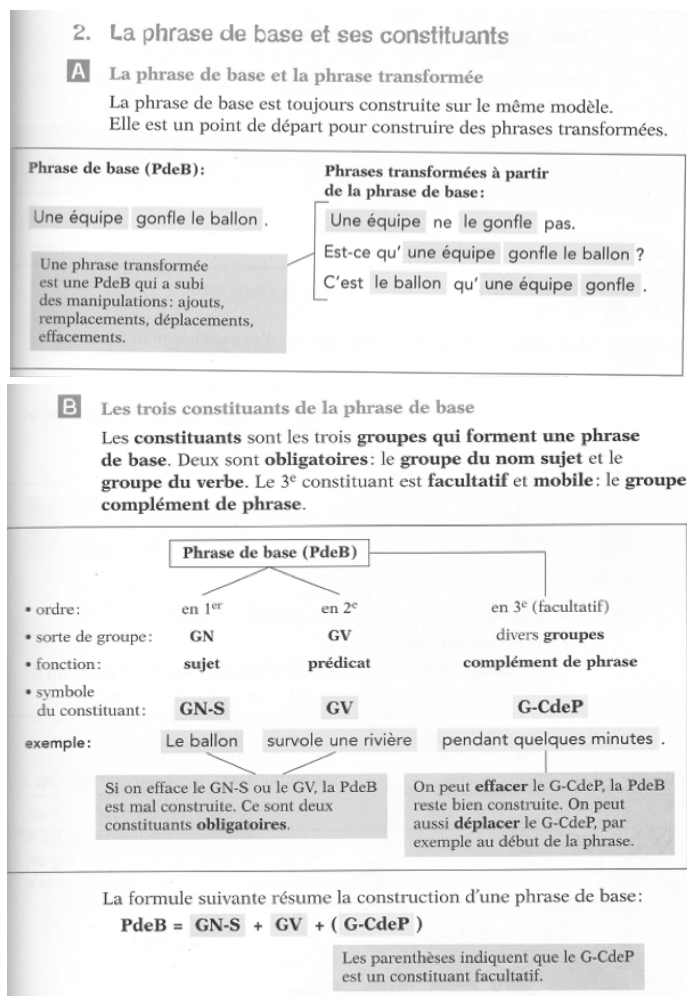


Figura 3. La *phrase de base* [oració de base] i l'oració transformada en una gramàtica de primària (Nadeau & Trudeau 2003: 217)

Per a les funcions, Léger & Morin (1996) mostren els beneficis de les noves definicions del complement indirecte i del complement de l'oració (taula 1) en comparació amb les del complement circumstancial i el complement d'objecte indirecte en la gramàtica tradicional. Els criteris sintàctics permeten «discriminar els complements estretament relacionats amb el verb, i que, per tant, formen part de la seva construcció,

dels que, encara que en última instància expressen el mateix contingut semàntic [...], són opcionals i es poden situar gairebé de manera lliure a l'oració» (41).

Taula 1: Exemples de definicions de dues funcions en la nova gramàtica

Noció	Complement indirecte del verb (CI)	Complement de l'oració (<i>Complément de phrase</i> , CdeP)
Noció definida sobretot per les seves característiques sintàctiques	<ul style="list-style-type: none"> El CI es presenta a partir de la seva pertinença al grup del verb i la seva dependència del verb, així com per la seva construcció indirecta, o bé amb una preposició. S'aborden les principals construccions del CI: grup preposicional, pronom personal, pronom relatiu <i>dont</i>, subordinada completiva i grup adverbial (Chartrand <i>et al.</i> 1999) 	<ul style="list-style-type: none"> El CdeP es presenta, a partir de les seves característiques sintàctiques, com un constituent de l'oració de base: és opcional i mòbil, es pot eliminar i és desplaçable però no pronominalitzable (Chartrand <i>et al.</i> 1999) «Des del punt de vista semàntic, [...] el complement de l'oració designa el marc (el temps, el lloc, la causa, la finalitat, etc.) del que s'explica a l'oració» (Chartrand <i>et al.</i> 1999: 63) S'aborden les principals construccions del complement de l'oració: grup preposicional, grup del nom (per al temps), grup adverbial i subordinat
Manipulacions que cal dur a terme per identificar el grup de paraules que desenvolupa la funció	<ul style="list-style-type: none"> Pronominalització mitjançant <i>lui/leur, en, y</i> Impossibilitat de desplaçament fora del GV [grup del verb] (resultat no gramatical del desplaçament) <i>Encadrement</i> [flanquejament] amb <i>c'est ... que</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> Eliminació Desplaçament No pronominalització (resultat no gramatical tret d'un cas: un lloc reemplaçat per <i>y</i>) (Chartrand <i>et al.</i> 1999: 105) Una altra manipulació que es mostra útil: el desdoblament per mitjà de l'addició de <i>et cela se passe</i>, o <i>et il le fait</i> (Léger & Morin 1996; Nadeau & Fisher 2006; Chartrand 2013)

Així, en la nova gramàtica francesa, alguns complements circumstancials tradicionals són ara complements indirectes del verb. Per exemple, reconsiderem les oracions següents:

(9) Max va *à la campagne*. [En Max va *al camp*.]

(10) Max construit une maison *à la campagne*. [En Max construeix una casa *al camp*.]

A l'oració (9), el grup preposicional *à la campagne* té la funció de complement indirecte⁷ del verb *aller* perquè no pot desplaçar-se i el resultat d'aquesta manipulació seria agramatical:

(11) **À la campagne*, Max va. [**Al camp*, en Max va.]

En canvi, en el cas de l'oració (10), el mateix grup, a més de poder ser eliminat i desplaçat, accepta la manipulació de desdoblament:

(12) *Max construit une maison, et il le fait à la campagne*. [En Max construeix una casa i ell la fa *al camp*.]

La frase (9) no es pot desdoblar com la frase (10) i el resultat és agramatical, la qual cosa demostra que el grup preposicional a (9) (*à la campagne*) no és un complement de frase sinó un complement indirecte del verb:

(13) **Max va, et il le fait à la campagne*. [*En Max va i ell ho fa *al camp*.]

Així doncs, la nova gramàtica del francès permet destriar aquestes dues funcions per als grups que fan referència a un lloc, cosa que no distingia la gramàtica tradicional. Les característiques sintàctiques i les manipulacions corresponents aporten evidències rigoroses per donar suport a aquesta anàlisi.

No obstant això, aquestes definicions de base sintàctica i les manipulacions que se'n deriven, tot i que sovint condueixen a anàlisis més ajustades i rigoroses, no són infal·libles, ja que també tenen limitacions. Per a Nadeau & Fisher (2006), aquests límits demostren la complexitat dels fets lingüístics i la necessitat de prendre decisions quan es tracta de la construcció d'una gramàtica escolar. De fet, els lingüistes presenten sis manipulacions per destriar els complements del verb i els de l'oració sense que cap sigui perfectament discriminador. En canvi, la nova gramàtica escolar n'utilitza tres. En resum, la transposició didàctica és ineludible, ja que una gramàtica, fins i tot si és científica, és una descripció de la llengua, que es pretén que sigui el més completa possible, però no és la llengua en ella mateixa.

7. Aquesta terminologia dels complements del verb en la nova gramàtica francesa no es correspon amb la de la gramàtica catalana.

En un altre ordre de coses, cal fer notar que l'alumnat experimenta algunes dificultats en l'ús de les manipulacions sintàctiques. Per exemple, Boivin (2014) va observar alumnes de secundària durant una activitat de gramàtica en parelles i va constatar que l'alumnat tenia dificultats per aplicar correctament les manipulacions. A més, quan les utilitzaven, els alumnes eren relativament hàbils a l'hora d'emetre un judici gramatical sobre el resultat de la manipulació, però no sabien què fer amb aquest judici. De fet, no els servia per validar o invalidar la seva hipòtesi.

D'altra banda, aquesta dificultat de l'alumnat s'explica sens dubte pel tipus d'ensenyament i preparació que rep. De fet, algunes pràctiques innovadores són eficaces per ensenyar els alumnes a fer servir les manipulacions sintàctiques per resoldre adequadament un problema d'ortografia gramatical, com és el cas dels dictats metacognitius (*Dictée o faute* i *Phrase dictée du jour* [Dictat amb zero faltes i Oració dictada del dia]).⁸ Aquests dictats no tenen res de tradicional, ja que volen ser un pretext per generar discussions gramaticals en què s'anima els alumnes a verbalitzar els seus raonaments més enllà de l'avaluació, la qual cosa els permet confrontar les seves idees i procediments, sovint erronis, i aprendre a fer servir els seus coneixements gramaticals en l'escriptura. Nadeau & Fisher (2014) van experimentar aquestes pràctiques en 40 aules de primària i secundària. Al principi de l'experimentació, tant el professorat com l'alumnat feia poc ús de les eines de la nova gramàtica per justificar la seva anàlisi. Un acompanyament proper dels docents en aquestes pràctiques va permetre revertir la tendència a la pedagogia de la bona resposta en la qual el docent busca únicament el que vol sentir. Així, els docents van aprendre, en el transcurs d'aquesta recerca-acció, a fer que els alumnes valoressin tant les bones respostes com les dolentes, amb l'ajuda de les manipulacions, per tal de validar o rebutjar una hipòtesi. L'alumnat que va participar en el projecte va aprendre a raonar amb les eines de la nova gramàtica i es van poder constatar progressos significatius en l'escriptura autònoma, especialment en l'alumnat amb rendiment per sota de la mitjana a l'inici de l'any escolar (Fisher & Nadeau 2014).

8. A la *Phrase dictée du jour*, es dicta una oració i tot seguit s'escriuen totes les grafies produïdes pels alumnes a la pissarra. Això genera el dubte ortogràfic i obre la discussió: Quina grafia és la bona? Per què? El *Dictée o faute* es du a terme sobretot oralment. Al final de cada frase dictada, es deixa que els alumnes facin totes les preguntes que vulguin sobre l'ortografia dels mots sobre els quals tenen dubtes. D'aquesta manera comença una discussió semblant a la de l'oració del dia. Quan la discussió tracta d'un aspecte gramatical, el paper del docent no és donar la resposta, sinó més aviat acompanyar els alumnes perquè posin en funcionament el raonament gramatical apropiat per resoldre el problema, a partir dels coneixements de base gramaticals i de les eines d'anàlisi, com ara les manipulacions sintàctiques. Per a una descripció d'aquests dictats metacognitius amb exemples d'interaccions entre els docents i els alumnes, vegeu Cogis *et al.* (2015) i Nadeau *et al.* (2015).

Per tant, l'avantatge de la nova gramàtica en comparació amb la tradicional rau principalment en les possibilitats que ofereix per a la renovació del seu ensenyament⁹ (Nadeau & Fisher 2006; Fisher & Nadeau 2009). Com veurem en el següent apartat, la nova gramàtica es va discutir a les associacions de mestres i especialistes en didàctica des de la dècada de 1970, i la seva entrada oficial als currículums de francès és relativament recent.

4. LA IMPLEMENTACIÓ D'UNA NOVA GRAMÀTICA A L'ESCOLA

En la implementació d'una nova gramàtica a l'escola, cal distingir clarament entre la implementació en els textos oficials i la seva adopció per part dels docents en les pràctiques a l'aula. Com explica Chartrand (2011: 46), «les prescripcions estatals i les pràctiques reals són dos mons».

4.1 LA IMPLEMENTACIÓ DE LA NOVA GRAMÀTICA EN ELS CURRÍCULUMS OFICIALS DEL QUEBEC¹⁰

A l'hora d'implementar un canvi de marc teòric com el de la gramàtica hauria estat lògic fer-ho de manera gradual, començant pels primers nivells de primària per continuar a la secundària, tenint cura de preparar bé els docents i assegurar que disposaven de materials didàctics adequats. Si s'hagués fet això, la implementació de la renovació gramatical s'hauria desplegat en una desena d'anys. Però es tracta d'un període massa llarg des del punt de vista polític. De fet, la implementació de la nova gramàtica fins als nostres dies no s'ha desenvolupat gens segons aquesta dinàmica, tot i que veurem que malgrat un començament una mica caòtic, aquest corrent gramatical s'ha imposat als currículums oficials.

9. La implementació de la nova gramàtica és paradoxalment també el que en pot frenar la implantació, en el sentit que la nova gramàtica proposa una modificació de la manera d'ensenyar que és difícil d'implantar i que ho fa de manera lenta. En conseqüència, la nova gramàtica obre les possibilitats de renovar aquest ensenyament, però és alhora un obstacle per a la seva implantació. De fet, des de 1980, Poulin lamentava la resistència dels docents a adoptar una gramàtica renovada i ho explicava d'aquesta manera: «D'on ve aquesta resistència? Creiem que aquest nou enfocament exigeix que el docent canviï completament, radicalment, la seva manera de concebre i d'ensenyar la gramàtica.» (Poulin 1980: 29).

10. Al Canadà, l'educació és de jurisdicció provincial. D'aquesta manera, cada província té els seus propis currículums per a primària i secundària.

La gramàtica renovada, per començar, va aparèixer clarament en el currículum de francès de secundària el 1995 (*Ministère de l'Éducation du Québec* [MEQ] 1995), amb els conceptes de *phrase de base* [oració de base], *groupe* [grup] de paraules, *complément de phrase* [complement de l'oració] i les manipulacions sintàctiques que han de servir per observar les característiques dels constituents de l'oració, com, per exemple, «Identificar, després de fer manipulacions de desplaçament, eliminació o desdoblament, les següents construccions verbals [...]» (MEQ 1995: 135).

Com va assenyalar Fisher (1999: 75) sobre la nova gramàtica en el currículum de secundària de 1995: «S'ha d'implicar l'estudiant en un procés que el porti a observar els fets, a identificar propietats, a classificar, a fer hipòtesis, a comparar les seves observacions amb les dels altres, en altres paraules, a manipular la llengua per conèixer-la».

L'arribada d'aquest corrent gramatical als documents oficials no va ser fàcil. Chartrand & Paret (2010: 62), els autors d'aquesta part del currículum, van descriure la implantació de la manera següent:

Des del seu llançament el novembre de 1995, la part de gramàtica del currículum va desfermar passions en els mitjans de comunicació, fins al punt que el ministre en va suspendre l'aplicació i va convocar les principals associacions (administratives, sindicals, professionals i científiques) que tenien alguna cosa a veure amb aquest currículum per debatre'l. Després d'aquesta reunió, es va decidir que el currículum es mantindria per complet i que s'aplicaria any a any a partir del curs escolar 1997-1998.

A l'escola primària, l'aparició de la nova gramàtica es fa més difícil de situar.¹¹ En un currículum de francès de l'escola primària (MEQ 1994), publicat només un any abans del de secundària, ja hi havia alguns elements gramaticals nous entre els continguts d'aprenentatge, però sense que hi hagués un viratge en la teoria gramatical. Per exemple, s'hi demanava a l'alumnat que comprovés els «components obligatoris» de l'oració («el grup del nom subjecte [*le groupe du nom sujet*]» i el «grup del verb [*groupe du verbe*]», MEQ 1994: 31). S'hi esmenten algunes manipulacions escasses, però sense utilitzar el terme. Es tracta més aviat de procediments, fins i tot de plantejaments aïllats, com ara els següents: «Buscar el subjecte o els subjectes i preguntar-se sobre el seu nombre i la seva persona: segons sigui necessari, substituir el o els subjectes per un *pronom de conjugaison* [pronom personal]» (MEQ 1994: 38).

Aquest currículum de primària emprava una terminologia en gran mesura sorgida d'una gramàtica renovada: s'hi esmenta, per exemple, el determinant, l'adjectiu

11. El currículum de francès de primària de 1979-80 ja conté la noció de *déterminant* [determinant]. D'aquesta manera, ja s'havia iniciat un cert canvi, però no necessàriament s'havia entès. Els docents de formació inicial i contínua van plantejar preguntes sobre els motius de la introducció d'aquesta noció fins a la dècada dels 2000.

(i no l'adjectiu *qualificatif* [qualificatiu]) i el complement directe o indirecte del verb (el terme *objet* [objecte] ha desaparegut). No obstant això, el canvi no va ser complet, ja que s'hi mantenien nocions de gramàtica tradicional com la de complement circumstancial. Per tant, l'entrada per la porta del darrere de la nova gramàtica en el currículum de primària de 1994 va ser tan tímida que, en aquell moment, va passar completament desapercebuda. D'altra banda, com que els poders públics consideraven el programa de 1994 com una sèrie d'aclariments a l'anterior (que datava de 1979-1980), i no com una reforma de l'ensenyament del francès, no hi va haver cap formació específica per als docents sobre l'orientació en gramàtica. En conseqüència, els llibres de text de francès publicats en els anys següents no van canviar, en general, pel que fa als continguts gramaticals o als mètodes d'ensenyament.

Uns anys més tard, va néixer el *Programme de formation de l'école Québécoise* (PFEQ) [Programa de Formació de l'Escola Quebequesa] de 2000-2001 (MELS, versió aprovada pel PFEQ el 2001 per a la primària), en el marc d'una reforma integral de tots els currículums, dirigida a l'adopció d'un enfocament per competències. A la secció dedicada al francès com a llengua d'ensenyament, s'hi troba la nova gramàtica, una mica més clarament que en l'anterior currículum de primària (per exemple, la noció de *complément de phrase* [complement de l'oració] es treballa a tercer cicle). No obstant això, el concepte de *phrase de base* [oració de base] roman absent i no es menciona cap manipulació sintàctica. I encara més, entre les estratègies que cal desenvolupar pel que fa a l'escriptura per a la revisió de textos trobem una redacció força desafortunada, que crea confusió entre la millora d'un text i les manipulacions de la nova gramàtica: «Modifier el text mitjançant l'ús d'opérations syntaxiques (ajouter, supprimer, déplacer, substituer des groupes de mots ou des phrases)» (PFEQ: 92).

Aquestes operacions sintàctiques han donat lloc a consignes de revisió de textos que, per exemple, demanaven a l'alumnat que substituís una paraula vaga per una amb major precisió, que afegís adjectius per precisar la idea que volia expressar o que eliminés repeticions substituint-les per un pronom. Aquestes *opérations*, que tenen per objecte millorar un text, no tenen res de reprovable en elles mateixes, tot al contrari, però van generar la il·lusió en molts docents que amb aquestes operacions ja treballaven la nova gramàtica amb el seu alumnat.

La reforma es va posar en funcionament de manera progressiva,¹² de cicle en cicle, a partir del primer cicle de primària, i el Ministeri d'Educació va oferir formació als assessors pedagògics, que al seu torn van impartir cursos per a docents. No obstant

12. Un cicle d'estudi a primària al Quebec correspon a dos anys escolars: el 1r cicle (1r i 2n anys), el 2n cicle (3r i 4t anys) i el 3r cicle (5è i 6è anys). L'edat d'entrada a l'escola primària està fixada als 6 anys.

això, a causa de la magnitud del canvi, la formació es va centrar en els aspectes més generals de la reforma pedagògica, com l'enfocament per competències i com avaluar-les, de manera que la nova gramàtica va passar, un cop més, desapercibuda. En els materials didàctics publicats arran de la reforma educativa, l'orientació *nova gramàtica* només era present en alguns llibres de text dels aprovats pel Ministeri.¹³

En defensa dels editors, cal especificar que tot i la presència explícita de conceptes específics de la nova gramàtica en el currículum de 2001, els continguts de gramàtica i ortografia per a tots els anys de primària es troben en una llista de «coneixements essencials» (PFEQ 2001: 88-90) que ocupa només tres pàgines.

Quan la primera cohort d'alumnes que s'havien escolaritzat oficialment amb el nou currículum va arribar a sisè any, les avaluacions nacionals de 2005 en l'escriptura de l'alumnat al final de la primària es van comparar amb les de l'alumnat de l'any 2000, abans de la reforma. Com que els resultats no van mostrar una millora en el domini de la llengua i, fins i tot, es va observar una disminució del nivell, es van prendre mesures per corregir la situació, sense ni tan sols comprovar si l'ensenyament havia canviat realment. El Ministeri d'Educació es va comprometre a precisar el contingut dels aprenentatges sobre escriptura a la *Progression des apprentissages* [Progrèssió dels aprenentatges] mitjançant la creació d'un comitè d'assessors pedagògics i de representants de dues associacions: l'AQPF (Associació de Professors de Francès del Quebec) i l'AIRDF (Associació Internacional de Recerca en Didàctica del Francès). De les tres pàgines de «coneixements essencials» del programa de 2001, es va passar a les 60 pàgines a la *Progression des apprentissages en écriture au primaire* de 2008-2009. La nova gramàtica va esdevenir, doncs, essencial per a primària. Per a molts docents d'aquest nivell escolar, aquesta progressió va ser el seu primer contacte real amb la nova gramàtica.

La *Progression des apprentissages en écriture* conté sis seccions relacionades amb la competència *Écrire des textes variés* [Escriure textos variats]: lèxic, ortografia lèxica o d'ús, conjugació, concordança, sintaxi i puntuació, així com l'organització i la coherència del text. Per tant, la gramàtica s'hi treballa principalment amb la finalitat clàssica de dominar el codi: l'ortografia gramatical, la construcció d'oracions i puntuació. Aquest objectiu es considera més que suficient per part dels mestres de primària, cosa que no impedeix de cap manera una incursió en el camp de la coherència i de l'organització de textos, un aspecte de la nova gramàtica que encara mai no havia estat present al currículum. Cada secció de la *Progression* consta de les tres parts següents:

13. Al Quebec, tots els llibres de text escolars han de rebre l'aprovació oficial segons la seva conformitat amb el currículum.

- (1) *Connaissances* [Coneixements]: s'hi presenten els continguts per treballar. Per exemple, per al concepte de *verb*:
 - a) observar les característiques del verb: el verb pot anar precedit d'un pronom personal, el verb és una paraula que es conjuga, el verb canvia de forma dependent del temps de la conjugació, el verb conjugat és el receptor de la concordança: rep la persona i el nombre del subjecte [...]
 - b) conèixer les manipulacions per identificar un verb: el verb conjugat està emmarcat per *n'/ne... pas* [...]
- (2) *Pistes pour l'appropriation des connaissances* [Pistes per a l'apropiació del coneixement]. S'hi proposen activitats per ajudar els estudiants a aconseguir un coneixement profund dels conceptes que es poden utilitzar en l'escriptura o la revisió de textos. Per exemple:
 Identificar la *classe d'un mot* [tipologia de paraula o categoria gramatical] en el context d'una oració i justificar la pertinença a aquesta categoria tot recorrent a les seves característiques, a les manipulacions sintàctiques en estudi i a la seva posició en un grup de mots o en una oració.
- (3) *Utilisation des connaissances en écriture* [Ús de les habilitats d'escriptura]. Conté «comportaments susceptibles d'ajudar els estudiants tant a recordar els coneixements i les estratègies apreses com a utilitzar-les en l'escriptura.» Per exemple:
 En l'etapa de correcció del seu text o durant una activitat reflexiva: comprovar i corregir, si cal, cada tipus de concordança mitjançant l'aplicació d'un procés d'autocorrecció i deixant rastres del seu raonament gramatical.

Aquesta progressió que completa oficialment el PFEQ va permetre implementar amb èxit la nova gramàtica a primària? Aquesta progressió, que se centrava essencialment en els continguts en francès escrit, sorgia del Pla d'Acció i de les 22 mesures implementades pel Ministeri d'Educació per millorar la competència de l'alumnat en escriptura. No obstant això, a causa del suport de l'opinió pública a favor d'un retorn als continguts per any escolar i no per cicle (dos anys), el ministre d'Educació de l'època va decidir encarregar progressions de continguts per a totes les matèries de primària i fer que tot fos obligatori simultàniament per a tots els nivells primària.

Per tant, es demanava, una altra vegada, que els mestres es familiaritzessin, només uns pocs anys després de la gran reforma de 2001, amb una nova pila de documents. Les condicions d'implementació el 2009 d'aquesta *Progression des apprentissages en*

écriture au primaire, per tant, no van ser ideals, ni de bon tros. Sobretot perquè el Ministeri no va concedir cap pressupost addicional per oferir una formació sistemàtica als docents sobre aquesta progressió.

Tot i així, d'acord amb el testimoni de diversos assessors pedagògics de francès en comissions escolars, l'aparició d'aquesta progressió va tenir el mèrit de suscitar nombroses sol·licituds de formació per part dels mestres de primària, procedents dels mateixos docents i no imposades per l'administració. Aquesta situació no va ser una cura miraculosa per canviar les pràctiques, ja que no tots els mestres necessàriament participen en aquests cursos de formació sobre la nova gramàtica i el seu ensenyament, però aquest enfocament va tenir almenys el mèrit d'atreure docents interessats.

Pel que fa a la secundària, després del currículum de 1995, que va introduir la nova gramàtica, la principal reforma introduïda pel PFEQ va entrar en vigor una mica més tard que a primària, és a dir, el 2006. L'orientació gramatical adoptada el 1995 hi fou inclosa, però sense detallar-la. De fet, sorprenentment, el PFEQ remetia el docent més aviat al programa de 1995 per als conceptes gramaticals del programa. Aquesta situació es va corregir el 2011 per mitjà d'una *Progression des apprentissages* per a secundària que té dues parts principals:

- (1) Els modes del discurs: descripció, explicació, justificació i argumentació; la narrativa, el teatre i la poesia.
- (2) Els recursos de la llengua que es presenten en funció de la seva utilitat en un situació comunicativa: anomenar i caracteritzar, situar en el temps, expressar un punt de vista.

Aquesta progressió, articulada a l'entorn dels gèneres de textos per llegir, escriure, parlar o escoltar, té el mèrit d'aclarir els vincles entre les nocions gramaticals que cal treballar i la seva utilitat en l'escriptura, més enllà de l'èxit del domini del codi.

4.2 LA IMPLEMENTACIÓ DE LA NOVA GRAMÀTICA EN LA PRÀCTICA A L'ESCOLA

Finalment, la nova gramàtica es va acabar imposant als currículums de primària i secundària al Quebec, a ritmes molt diferents. Ara bé, en quina situació està ara la seva implementació real a les aules? Sembla que les directives ministerials, tot i que són d'obligat compliment legal, tenen poc pes en les pràctiques reals o declarades pels docents. Diversos estudis, la majoria dels quals duts a terme a secundària, il·lustren la lentitud dels canvis sobre el terreny pel que fa a l'ensenyament de la gramàtica.

Per exemple, Nadeau & Fisher (2006) van mostrar que durant un llarg període de transició, la gramàtica tradicional anava acompanyada de procediments semblants a les manipulacions de la nova gramàtica i que les manipulacions sintàctiques de la nova gramàtica sovint eren percebudes i ensenyades com a procediments aïllats, cosa que era del tot contrària a la idea original.

L'estudi de Lebrun & Boyer (2004), en què van examinar 43 gramàtiques escolars des de 1960 fins a la dècada de 2000, demostra l'entrada progressiva de la nova gramàtica i la convivència dels dos corrents a partir de principis de la dècada dels 70, sense que el corrent tradicional desaparegui per complet. A l'inici dels anys 2000, segons aquests autors, encara hi havia un 20% de les obres que no contenien la noció de *phrase de base* [oració de base]. A més, d'acord amb Chartrand (2011), les obres d'aquest període que afirmen ser renovadores van respectar el metallenguatge, però no l'esperit del programa de 1995.

Un estudi dut a terme els anys 1984-85 sobre les pràctiques dels docents de francès a l'escola secundària (Bibeau *et al.* 1987) va posar de manifest, en el moment en què els programes se situaven en una perspectiva comunicativa, que els exercicis de gramàtica eren l'activitat més freqüent a la classe de francès. L'ensenyament s'havia mantingut, doncs, relativament tradicional. El 2008 Chartrand & Lord (2010 i 2013) van iniciar un estudi similar, en què més de 800 professors de francès de secundària al Quebec (mostra representativa) van respondre un qüestionari. Resulta que, un cop més, els exercicis de gramàtica tradicional eren l'activitat més freqüent: el 94% dels docents van declarar que n'havien fet fer, ja fos a cada classe o una o unes quantes vegades a la setmana. Tres quartes parts dels enquestats van dir que utilitzaven la nova gramàtica, però l'anàlisi dels enregistraments en el marc d'aquesta investigació indicava el contrari. L'ensenyament gramatical magistral hi era present i estava centrat en la transmissió d'informació, sovint en forma de breus recordatoris de coneixements. No s'observava cap enfocament actiu i es demanava poques vegades a l'alumnat que justificqués una anàlisi o que verbalitzés un raonament. Els exercicis consistien a identificar un fenomen gramatical o a aplicar una regla de concordança mecànicament, sense cap necessitat real de reflexió. Les eines de la nova gramàtica s'utilitzaven poques vegades, però la terminologia era coherent amb la de la nova gramàtica. Tot un contrast, per tant, entre les pràctiques declarades i les reals, llevat que, per a la majoria dels docents, ensenyar la nova gramàtica es reduïa a l'adopció d'un canvi en la terminologia. Els resultats d'aquest estudi de Chartrand & Lord es corresponen exactament amb l'anàlisi de Giguère (2015) i amb les observacions de Boivin (2014) en classes en què l'alumnat utilitza molt poc les manipulacions sintàctiques per argumentar en una tasca de gramàtica.

Per tant, podem concloure que la nova gramàtica, 25 anys després de la seva entrada oficial en els currículums de secundària, només s'aplica escassament i de forma desigual en les pràctiques d'aula. Cal preguntar-se, doncs, sobre les raons d'aquesta implementació tan baixa.

4.3 OBSTACLES EN LA IMPLEMENTACIÓ DE LA NOVA GRAMÀTICA A L'AULA

Parlar de la implementació de noves pràctiques a l'aula ens porta a parlar de la formació del professorat. En aquest context, moltes veus al Quebec estan d'acord a denunciar la falta de formació continuada (Lebrun 2005; Chartrand 2011; Giguère 2015). A més, la poca formació sobre la nova gramàtica des de la seva implementació s'ha centrat essencialment en els continguts i, en rares ocasions, en els enfocaments.

Quant a la formació inicial, Gauvin *et al.* (2017) mostren que la situació no és gaire encoratjadora: els futurs docents de francès a secundària tenen dificultats per ensenyar la nova gramàtica de la manera que se'ls ensenya a la universitat. Quant als futurs mestres de primària, no s'ha realitzat cap estudi similar, però la seva formació universitària inicial en didàctica de la gramàtica és menys aprofundida que la que està destinada a l'ensenyament del francès a secundària.

La realitat és, doncs, que el canvi professional es produeix lentament i lluny de documents i programes oficials. Si això és el que mostra la recerca en aquest camp, per què hauria de ser d'una altra manera amb l'ensenyament de la gramàtica? Podria ser que es tractés d'una qüestió de transferència de coneixements a la pràctica per part dels docents? Per contestar aquesta pregunta, val la pena aturar-se una mica en la recerca sobre el canvi professional per comprendre millor les resistències i els mitjans per fer-hi front.

Un informe recent del TNT¹⁴ (2015) se centra en el desenvolupament professional dels docents. Aquest estudi es va dur a terme a gran escala (més de 20.000 docents que tenien a les aules més de 400.000 estudiants, dels quals el 70% en zones desfavorides) i confirma la dificultat que tenen els docents per millorar les seves habilitats professionals, tot i les enormes sumes invertides pels districtes escolars estudiats.¹⁵ De fet, segons els resultats d'aquest estudi, només 3 de cada 10 docents mostren una

14. TNT o *The New Teacher Project* és una organització nord-americana sense ànim de lucre implicada en la recerca de les pràctiques i les polítiques més efectives per assegurar la qualitat de l'ensenyament i combatre les desigualtats en educació.

15. Del 6% al 9% del pressupost anual total del districte escolar. Aquesta quantitat inclou, entre altres, la substitució del docent que no és a l'aula perquè rep formació.

millora substancial en les seves competències durant un període de dos a tres anys. Així mateix, la millora de les competències es produeix sobretot en els primers cinc anys de pràctica docent. Posteriorment, són pocs els docents que continuen formant-se professionalment, encara que rebin una avaluació de les seves competències que no els col·loqui a la part superior de l'escala. No obstant això, l'efecte dels docents «eficients» en l'aprenentatge de l'alumnat és ben present:

En un districte, a les classes dels docents que estaven per sobre la mitjana, el 72% i el 67% d'estudiants van aconseguir ser proficients en matemàtiques i lectura, respectivament. Amb els docents que estaven a la mitjana, només el 63% i el 53% d'estudiants ho van aconseguir. (TNTP 2015: 16)

Per tal de determinar el que distingeix els docents que milloren dels que estan estancats en la seva pràctica professional, el TNTP ha examinat molts factors, com el temps concedit per a la formació contínua, el tipus de formació rebuda o les percepcions dels docents sobre la utilitat d'aquestes formacions. Per sorpresa dels autors de l'estudi, el resultat és que cap factor o combinació de factors no sembla facilitar la millora de les competències professionals dels docents. Arriben a la conclusió que el desenvolupament professional és un procés vinculat a característiques individuals:

Cada estratègia de desenvolupament, independentment de com sigui d'intensiva, sembla ser l'equivalent a llançar una moneda a l'aire: alguns docents milloraran i més o menys la mateixa quantitat no ho faran. El que els distingeix deu ser una multitud de variables altament individualitzades o una combinació de moltes que encara no hem localitzat. (TNTP 2015: 22)

Arran d'aquestes constatacions, el TNTP va continuar el seu estudi en una petita xarxa d'escoles públiques en zones desfavorides (escoles *charter*),¹⁶ en què la formació continuada del professorat funcionava radicalment diferent de la dels districtes escolars.¹⁷ En aquesta petita xarxa, estava molt arrelada una cultura de trajectòria professional: cada docent era observat per un *coach* cada setmana i tot seguit es feia una entrevista de 30 a 45 minuts. A més, aquests docents dedicaven dues o tres hores a la setmana a reunir-se per discutir i reflexionar conjuntament sobre les seves pràctiques i com millorar-les. Entre els docents d'aquesta xarxa, 7 de cada 10 docents van millorar significativament les seves habilitats professionals, inclosos els que tenien més de 5 anys de pràctica docent.

16. Les escoles *charter* nord-americanes són escoles amb finançament públic que tenen un projecte pedagògic particular. Aquestes escoles es beneficien d'una gran llibertat en l'assignació dels seus recursos financers. Com a contrapartida, tenen l'obligació de rendir comptes amb el risc de veure retirat tot el seu finançament si no milloren.

17. Aquestes escoles aconseguen assignar el 15% del seu pressupost al desenvolupament professional dels seus docents retallant les places d'especialistes, com ara psicòlegs o logopedes.

El grup TNTP es mostra cautelós en les seves conclusions sobre el valor d'aquest model de formació contínua, ja que és una xarxa petita i, per tant, es tracta d'un nombre menor de docents en comparació amb els tres districtes escolars. Amb tot, molts docents de la xarxa d'escoles que segueixen el model milloren en la seva pràctica professional, contràriament als dels districtes que no el segueixen. A més, la forma d'acompanyament portada a terme en aquesta xarxa d'escoles *charter* concorda amb les característiques dels models eficaços de formació professional. Segons Giguère (2015), aquests models, que adopten la forma d'una comunitat d'aprenentatge, han de tenir les característiques següents:

- desenvolupar-se durant un llarg període (almenys 50 hores per any)
- adoptar un enfocament socioconstructivista centrat en l'intercanvi d'experiències
- permetre establir bones relacions amb els docents (mostrar-se oberts envers ells, respectar la seva expertesa)
- centrar-se en un aspecte concret del currículum, en un nivell educatiu específic
- estar orientats cap a la resolució de problemes d'aula, segons les necessitats identificades pels docents
- tenir el suport de resultats de recerca concloents

Aquestes investigacions sobre el desenvolupament professional dels docents permeten entendre millor el motiu pel qual els docents canvien tan poc les seves pràctiques i, sobretot, permeten tenir en consideració la implementació de canvis reals en l'ensenyament de la gramàtica amb més optimisme. A més, cada vegada són més les iniciatives locals que es posen en marxa i que s'inscriuen en aquest corrent de comunitat d'aprenentatge.

4.4 UN FUTUR MÉS POSITIU PER A L'ENSENYAMENT I L'APRENENTATGE DE LA GRAMÀTICA?

Les característiques dels dispositius que promouen el canvi professional dels mestres obren progressivament un camí a través dels meandres de l'administració escolar i el Ministeri d'Educació. Per exemple, l'any 2010 es va iniciar un programa específic d'ajudes a la investigació en lectura i escriptura: una acció concertada del Ministeri d'Educació i el Fons de Recerca del Quebec - Societat i Cultura. Dels tres objectius d'aquest programa de subvenció, el primer es refereix a la millora de competències en lectura i escriptura en els estudiants, però els altres dos estan relacionats més directament amb les parts implicades en un context escolar (establir una millor col·laboració entre la comunitat científica i l'escola, i facilitar la difusió, apropiació i

aplicació dels resultats de la recerca duta a terme en un entorn escolar). Aquest programa d'ajudes promou projectes d'investigació-acció, que tenen més anomenada per la seva implementació i efectes més immediats a l'entorn escolar, al contrari del que solen fer els organismes de finançament, que sovint desconfien d'aquest tipus de recerca a causa de les dificultats de control metodològic de les variables.

És així com Nadeau & Fisher (2014) van poder experimentar durant gairebé vuit mesos la pràctica regular de dues formes de dictats metacognitius en una quarantena de classes de primària i secundària. Com s'ha esmentat anteriorment, els resultats d'aquest estudi van mostrar que els progressos en l'ortografia gramatical van ser importants. L'èxit d'aquest projecte es basa en la forma d'acompanyament que s'ofereix als docents: trobades mensuals en petits grups (de 4 a 6 docents) i discussions al voltant de qüestions plantejades pels docents sobre les seves pràctiques. Els investigadors no van imposar cap freqüència per a les activitats de dictat metacognitiu, encara que es preferia una freqüència setmanal. D'aquesta manera, la seva participació en la investigació no només era menys exigent per als docents, sinó que, a més, vam poder veure com la implementació d'aquesta pràctica es pot produir «ecològicament» en una aula, depenent del nivell escolar o de les característiques dels estudiants. La formació en aquestes pràctiques es va dur a terme durant un període força llarg, a partir de vídeos de sessions de dictats metacognitius en classes de docents que participaven en la recerca. Per tant, es complien moltes de les condicions que feien que el desenvolupament professional fos eficaç. I avui en dia, aquests docents actuen com a veritables ambaixadors dels dictats metacognitius davant dels seus col·legues. Giguère (2015) també ha treballat segons aquests principis diverses pràctiques de l'ensenyament de la nova gramàtica en noves comunitats d'aprenentatge en què l'ús del vídeo juga un paper important, i ha pogut constatar alguns canvis en les pràctiques dels participants a les seves classes.

Acabem aquest repàs positiu a favor de la renovació de les pràctiques en la gramàtica esmentant que, a més de la investigació empírica que intervé positivament en el canvi de les pràctiques docents, són essencials les obres de difusió produïdes pels investigadors i que ofereixen propostes concretes per renovar l'ensenyament gramatical, com ara el col·lectiu de Chartrand (2016), el llibre de Brissaud & Cogis (2011) o els muntatges de vídeo accessibles de forma gratuïta a Internet.¹⁸ Hem constatat de manera regular fins a quin punt aquestes obres són útils per acostar els investigadors, els docents i totes les persones implicades en la seva formació inicial i contínua.

18. El grup de Facebook *Dictée o faute et Phrase du jour* presenta vídeos d'aquestes pràctiques a classe, sorgides del projecte de Nadeau & Fisher (2014): <https://www.facebook.com/groups/852304104823499/>. El lloc web *Zoom sur l'expertise pédagogique* conté, entre altres, diversos vídeos sobre l'ensenyament de la nova gramàtica: <http://zoom.animare.org/zoom>.

5. CONCLUSIONS

Per concloure aquest repàs de la implantació d'una nova gramàtica a l'escola, que exigeix també renovar les pràctiques docents, esmentem quatre suggeriments que poden ser útils per a situacions semblants. En primer lloc, les formacions curtes i puntuals tenen poc efecte en les pràctiques docents. Els docents en exercici tenen necessitat d'un acompanyament llarg i substancial per modificar les seves pràctiques d'ensenyament, ja que la nova gramàtica no constitueix només una posada al dia de la teoria gramatical, sinó que implica una modificació de la seva visió en relació amb la llengua i el seu estudi. Sense aquest canvi de visió, és probable que la gramàtica no es posi al servei de l'escriptura i es continuï ensenyant de la manera tradicional, mitjançant activitats desconnectades que no condueixen els alumnes al domini de la llengua escrita.

En segon lloc, els investigadors en didàctica de la llengua també tenen un paper en la renovació pedagògica. Les investigacions universitàries de tipus empíric que demostrin en concret els beneficis que obtindran els alumnes en la implementació de pràctiques noves són essencials per convèncer els docents de modificar el seu enfocament en gramàtica i donar-los suport en el seu esforç per dominar nous gestos pedagògics.

En tercer lloc, pel que fa a la formació de futurs docents, caldria alinear millor els cursos universitaris de didàctica i gramàtica amb les pràctiques a l'escola, ja que els alumnes sovint també han tingut com a model un ensenyament tradicional de la gramàtica quan van ser alumnes. I és aquest model el que tendeixen a reproduir, la qual cosa els frena a l'hora d'atènyer competències reals per a l'ensenyament renovat de la gramàtica.

Finalment, les persones que prenen les decisions en l'entorn escolar haurien d'evitar que s'imposessin els canvis de continguts segons un model de dalt cap a baix amb la simple transmissió dels sabers als docents, com si això hagués de modificar de manera ràpida i profunda els seus gestos pedagògics. Tenint en compte els resultats de la recerca, sobretot cal facilitar les condicions que afavoreixin el desenvolupament professional.

En resum, tots els participants del sistema escolar —docents, investigadors, formadors i gestors— han de poder acostar-se per compartir i entendre's millor per tal de beneficiar al màxim els alumnes, els adults de demà.

MARIE NADEAU
Université du Québec à Montréal
nadeau.marie@uqam.ca

REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- BIBEAU, G., C. LESSARD, M.-C. PARET & M. THÉRIEN (1987) *L'Enseignement du français, langue maternelle: perceptions et attentes*, Quebec, Services des communications du Conseil de la langue française.
- BOIVIN, M.-C. (2014) «Quand les élèves “font de la grammaire” en classe : analyse d'interventions métalinguistiques d'élèves du secondaire», dins C. Garcia Debanc, M. C. Boivin & V. Paolacci (dirs.), *L'étude de la langue: Des curricula aux pratiques observées*, Repères, 49, pp. 131-145.
- BRISAUD, C. & J.-P. CHEVROT (2011) «Acquisition of a major difficulty of French inflectional orthography: the homophonic /E/ verbal endings», *Writing Systems Research*, 3 (2), pp. 129-144.
- BRISAUD, C. & D. COGIS (2011) *Comment enseigner l'orthographe aujourd'hui?* Paris, Hatier.
- CHARTRAND, S.-G. (2016) *Mieux enseigner la grammaire: pistes didactiques et activités pour la classe*, Mont-real, ERPI.
- (2011) «Prescriptions pour l'enseignement de la grammaire au Québec : Quels effets sur les pratiques?» *Le français aujourd'hui*, 173, pp. 45-54.
- (2013) *Les manipulations syntaxiques*, 2a ed., Mont-real, CCDMD.
- CHARTRAND, S.-G. & M.-A. LORD (2010) «État des lieux de l'enseignement grammatical au secondaire. Premiers résultats de l'enquête ÉLEF», *Québec français*, 156, pp. 66-67.
- CHARTRAND, S.-G. & M.-A. LORD (2013) «L'enseignement de la grammaire et de l'écriture au secondaire québécois: principaux résultats d'une recherche descriptive», *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 35 (3), pp. 515-539.
- CHARTRAND, S.-G. & M.-C. PARET (2010) «Rénover l'enseignement grammatical au Québec. Les tenants et aboutissants du programme de 1995», *Québec français*, 156, pp. 62-65.
- CHARTRAND, S.-G., D. AUBIN, R. BLAIN, C. & SIMARD (1999) *Grammaire pédagogique du français d'aujourd'hui*, Boucherville, Graficor.
- CHERVEL, A. (1977) *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot.
- COGIS, D., C. FISHER & M. NADEAU (2015) «Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage», *Glottopol*, 26. [En línia: http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf]

- COMBETTES, B. (2011) «Phrase et proposition. Histoire et évolution de deux notions grammaticales», *Le français aujourd'hui*, 2 (173), pp. 11-20. [En línia: <http://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2011-2-page-11.htm>.]
- FAYOL, M., M. HUPET & P. LARGY (1999) «The acquisition of subject-verb agreement in written french. From novice to expert errors», *Reading and Writing*, 11, pp. 153-174.
- FAYOL, M., P. LARGY & P. LEMAIRE (1994) «Subject-verb agreement errors in French». *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A, pp. 437-464.
- FISHER, C. (1999) «Une grammaire “ nouvelle ” pour l'école», *Dialangue: bulletin de linguistique*, 10, pp. 67-77. [En línia: http://linglang.uqac.ca/dialangue/volume10/10_67_fisher.pdf.]
- FISHER, C. & M. NADEAU (2009) «Renouveler à la fois la grammaire et son enseignement», Monogràfic de la revista *Québec français* «Enseigner la grammaire nouvelle: pourquoi et comment?», R. Bergeron & R. Riente (eds.), pp. 8-12.
- FISHER, C. & M. NADEAU (2014) «Usage du métalangage et des manipulations syntaxiques au cours de dictées innovantes dans des classes du primaire», *Repères*, 49, pp. 169-191.
- GAUX, C. & J.-E. GOMBERT (1999) «Implicit and explicit syntactic knowledge and reading in pre-adolescents», *British Journal of Developmental Psychology*, 17, pp. 169-188.
- GAUVIN, I., M.-C. BOIVIN, J. DUCHESNE *et al.* (2017) «Les savoirs en grammaire et en didactique de la grammaire de futurs enseignants : une porte d'entrée pour réexaminer la formation à l'enseignement», dins R. Gagnon & E. Bulea Bronckart (dirs.), *Éducation et Didactiques*, Villeneuve-d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion, pp. 69-96.
- GENOUVRIER, É. (1971) «La structure sujet-verbe-complément d'objet», *Recherches pédagogiques*, I.N.R.D.P, 46.
- GENOUVRIER, É. & J. PEYTARD (1970) *Linguistique et enseignement du français*, Paris, Larousse.
- GIGUÈRE, M.-H. (2015) *Effets d'un cercle pédagogique sur le regard professionnel et les pratiques des enseignants du 3e cycle du primaire en grammaire actuelle*. [Tesi doctoral, Université de Montréal. En línia: <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/13051>.]
- GOMBERT, J.-É. (2006) «Épi/méta vs implicite/explicite : niveau de contrôle cognitif sur les traitements et apprentissage de la lecture», *Langage et pratiques*, 38, pp. 68-76.
- GRAHAM, S. & D. PERRIN (2007) «A meta-analysis of writing instruction for adolescent students», *Journal of Educational Psychology*, 99(3), pp. 445-476.

- GREVISSE, M. (1980) *Le bon usage*, 11a ed., Louvain-la-Neuve, Duculot.
- (1993 [1a ed. 1939]), *Précis de grammaire française*, 29a ed., Louvain-la-Neuve, De Boeck-Duculot.
- LEBRUN, M. (2005) «Les programmes d'enseignement du français et la qualité de la langue», dins A. Stefanescu & P. Georgeault (dirs.), *Le français au Québec: les nouveaux défis*, Mont-real, Conseil supérieur de la langue française / Fides, pp. 515-552.
- LEBRUN, M. & P. BOYER (2004) «La grammaire scolaire à l'épreuve des programmes», dins C. Vargas (ed.), *Langues et études de la langue. Approches linguistiques et didactiques*, Ais de Provença, Presses de l'Université de Provence, pp. 153-163.
- LÉGER, V. & F. MORIN (1996) «Le complément de phrase: un exemple du renouvellement nécessaire de la pratique grammaticale», *Québec français*, 103, pp. 40-42.
- LEPAGE, J.-F. & J.-P. CORBEIL (2013) *L'évolution du bilinguisme français-anglais au Canada de 1961 à 2011*. [Publication de Statistique Canada. En línia: <http://www.statcan.gc.ca/pub/75-006-x/2013001/article/11795-fra.htm>.]
- MILOT, J.-G. & G. PRIMEAU (1975) *Grammaire et orthographe. Manuel pédagogique*, Mont-real, Service des études, Commission des écoles Catholiques de Montréal.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION DU QUÉBEC (1994) *Programmes d'études. Le français. Enseignement primaire*, Quebec, Gouvernement du Québec.
- (1995) *Programmes d'études. Le français. Enseignement secondaire*, Quebec, Gouvernement du Québec.
- MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION, DES LOISIRS ET DES SPORTS (2001) *Programme de formation de l'école québécoise*, Quebec, Gouvernement du Québec. [En línia: http://www.mels.gouv.qc.ca/dgfi/dp/programme_de_formation/primaire/prform2001h.htm.]
- (2005) *Programme de formation de l'école québécoise: enseignement secondaire, premier cycle*. [En línia: <http://www.mels.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/index.asp?page=secondaire1>.]
- (2009) *Progression des apprentissages en écriture*. [En línia: <http://www1.mels.gouv.qc.ca/progressionPrimaire/francaisEns/index.asp?page=compEcrire>.]
- (2011) *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. [En línia: www.mels.gouv.qc.ca/progression/secondaire/.]
- (2012) *Évaluation du Plan d'Action pour l'Amélioration du Français, Résultats aux épreuves ministérielles d'écriture de juin 2009 et 2010*. [En línia: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/formation_jeunes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_ResultatsEpreuves_1.pdf.]
- MYHILL, D. & A. WATSON (2014) «The role of grammar in the writing curriculum: A review of the literature», *Child Language Teaching and Therapy*, 30(1), pp. 41-62.

- NADEAU, M. & C. FISHER (2006) *La grammaire nouvelle, la comprendre et l'enseigner*, Boucherville, G. Morin éd.
- NADEAU, M. & C. FISHER (2014) *Expérimentation de pratiques innovantes, la dictée o faute et la phrase dictée du jour, et étude de leur impact sur la compétence orthographique des élèves en production de texte*. [Rapport de recherche FQRSC. En línea: http://www.frqsc.gouv.qc.ca/upload/editeur/3_Scientifique_rapport%20final_2010-ER-137018.pdf.]
- NADEAU, M., M. HUNEAULT & C. FISHER (2015) «La dictée o faute et la phrase dictée du jour: un début de solution aux difficultés en orthographe grammaticale», *Correspondance*, 21(1), pp. 18-24. [En línea: <http://correspo.ccdmd.qc.ca/Corr21-1/5.html>.]
- NADEAU, M. & S. TRUDEAU (2003) *Grammaire du 3^e cycle, pour apprendre, s'exercer, consulter*, Boucherville, Graficor.
- POULIN, D. (1980) «Grammaire traditionnelle et grammaire nouvelle, ou De l'analyse à l'analyse structurale», *Québec français*, 40, pp. 29-32.
- RIBAS, T., X. FONTICH & O. GUASCH (eds.) (2014) *Grammar at school: research on metalinguistic activity in language education*, Brussel·les, Peter Lang.
- THE NEW TEACHER PROJECT (TNTP) (2015) *The Mirage, confronting the hard truth about our quest for teacher development*. [En línea: http://tntp.org/assets/documents/TNTP-Mirage_2015.pdf.]
- VACA URIBE, J. (2003) «De l'écriture phonographique à l'écriture morphographique chez l'enfant», dins O. Guyon, J.-P. Jaffre & J. Fijalkow, *Les dossiers des sciences de l'éducation: L'orthographe, une construction cognitive et sociale*, Tolosa, Presses Universitaires du Mirail, pp. 41-53.
- VAN GELDEREN, A. (2006) «What we know without knowing it: Sense and nonsense in respect of linguistic reflection for students in elementary and secondary education», *English Teaching: Practice and Critique*, 5 (1), pp. 44-54. [En línea: <http://education.waikato.ac.nz/research/files/etpc/2006v5niart3.pdf>.]
- VARGAS, C. (2011) «La maîtrise de la langue. Quand les programmes cesseront de tourner en rond», *Le Français Aujourd'hui*, 173, pp. 113-117.